Wider den Artikel „Die neuen Unterrichtsmethoden."

Von **Alfred E. Koenig**, Universität von Minnesota.

Mit dem Vermerk „Audiatur et altera pars" lässt der Redakteur der Monatshefte sozusagen durchblicken, dass eine Antwort auf obengenannten Artikel von Richard Wischkaemper, erschienen in der Mai-Nummer, erwünscht ist. Diesem Wunsche wird ohne Zweifel Folge geleistet werden, möglicherweise sogar im Interesse für die im Artikel eingeschlagene Tendenz. Dass aber viele diese Tendenz nicht billigen noch verstehen können, scheint wahrscheinlicher, und zu dieser Gruppe gehöre ich, — zu dieser Gruppe gehören auch Herrn Wischkaempers und meine Kollegen an der Universität von Minnesota.

Zunächst gilt es, auf zwei Umstände aufmerksam zu machen. Der Verfasser des in Frage gezogenen Artikels ist nicht Mitglied der Universität von Wisconsin, sondern von Minnesota. Als Kollege an derselben Anstalt ist mir der Verfasser natürlich befreundet, was mich aber nicht davon abhält, ihm, mit seiner Erlaubnis, an dieser Stelle meine Meinung über seine Ansichten klar zu machen.

Es fügt sich nun, dass Kollege Wischkaemper während der letzten zwei Jahre keinen Anfängerunterricht erteilt hat und somit nie persönlich Erfahrung gesammelt hat in der Methode, die wir hier für unsere Zwecke die direkte Methode nennen wollen, welche vor zwei Jahren an unserer Universität eingeführt wurde. Damit will ich nun meinem Kollegen durchaus nicht gesunde Urteilskraft absprechen, es ist aber eben bekanntermassen Tatsache, dass Theorie und Praxis oft zu grundverschiedenen Resultaten führen.

Da unser Kollege, wie sich zeigt, keine persönlichen Erfahrungen im Unterricht der „neuen Methoden" hat, so ist es klar, dass seine gewonnenen Überzeugungen nur als einseitig anzusehen sind. Es geht ihm, wie vielen Menschen: man trennt sich ungern vom liebgewonnenen; man sieht in Neuerungen Hirngespinste, die sich in Gespinste ohne Hirn entwickeln.

Was nun die Sache noch interessanter macht, so bezieht sich unser Freund in seinem Artikel, nach seiner Versicherung, nicht auf die von uns angewandte Methode, sondern auf Beobachtungen im allgemeinen. Wie irreführend sind aber Beobachtungen! Wie weit sind zum Beispiel unsere Beobachtungen, gesammelt vom fleissigen Lesen der verschiedentlichen Zeitungen des Landes, entfernt vom *wahren* Sachverhalt der Kriegslage? Wie weit entfernt vom wirklichen Werte der neuen Methoden sind Beobachtungen, gesammelt durch Bücher, die das Thema theoretisch behandeln; oder durch sogenannte Grammatiken für den Gebrauch solcher

neuen Methoden, besonders wenn praktische, selbstgemachte Erfahrungen nicht in die andere Wagschale fallen?

Ich höre meinen Kollegen sagen: „Na, was willst du denn? Deutsch habe ich ja immer zu meinen Schülern gesprochen, also ist mir die direkte Methode nichts Neues."

Ist mit dem Deutschsprechen wirklich alles getan? Gibt es wirklich viele Lehrer, die ernstlich glauben, die direkte Methode ist nur eine *Sprech*methode, — eine Papageienmethode ohne Rückrat, Denk- und Entwicklungsfähigkeit; eine Methode „gegen die Grammatik, gegen die Regel, gegen die Suprematie desjenigen Mittels der Spracherlernung, das vor allem und einzig dem Geiste, der ja doch das Werk zustande bringen soll und es auch allein kann, als wirksame Handhabe dienen kann?" Und schliesslich eine Methode, deren Brauch es ist, „leichtfertige Bemerkungen über die Regeln der Grammatik zu machen, zum grossen Teil zum Zweck geselliger Vergnügung?"

Solchen Lehrern und Gegnern der Methode erlaube ich mir zu sagen, dass meine Schüler *nie* ernster, eifriger und freudiger ihr Studium des Deutschen betrieben haben als in den vergangenen zwei Jahren, — und dies nach zwölfjähriger Erfahrung meinerseits! *Nie* haben meine Schüler mehr Grammatik *mit Verstand* brauchen gelernt als bei Anwendung der direkten Methode! *Nie* haben Schüler eifriger und doch gezwungener ihre Aufgaben vorbereitet; *nie* haben Schüler selbst freudigere und ermunterndere Fortschritte gesehen, als dies durch Gebrauch der Methode möglich war. Und *nie* hat der Lehrer selbst eingehender und aufreibender seinen Pflichten als Lehrer nachkommen müssen, als dies seit Einführung der Methode hier nötig ist. Wo ist denn die gesellige Vergnügung? Wo ist das „kranke" der Methode?

Vor zwei Jahren war ich noch ein eifriger Anhänger der alten Methode. Gezwungen, die neue Methode zu versuchen, schwebten mir gleichfalls allerlei Hirngespinste und Unmöglichkeiten vor Augen. Erfahrung macht klug.

Selbstverständlich spielt der Lehrer bei Anwendung der direkten Methode eine andere Rolle als früher. Gibt er dem Lernenden wirklich nur „Hörstücke, Ohrenschmauss" zum Besten, dann missversteht er eben seine Mission. Es ist eine seiner Aufgaben, den Schüler nicht nur „mit einer Anzahl glücklich zusammengereihter Gemeinplätzchen" zu füllen, sondern gerade vor allem der gewöhnlichen „unausbleiblichen Impotenz" vorzubeugen und die Schüler sprech- und denkfähig zu machen in fremder Zunge. Ein begeisterter Lehrer kann das mit einigermassen normalem Material fertig bringen, aber es bedeutet unaufhörliche Langmut und Geduld und sorgsame Pflege, mit — den unausbleichlichen, gewünschten Resultaten. Ein solcher Lehrer versteht auch den Schülern das schwierige Studium der Grammatik, nicht „spielend", aber in unmerklichen Dosen

beizubringen, vom Text zu deduzieren, *ohne* fleissigen Gebrauch der englischen Sprache und trockenen Regeln. Ist das leicht? Nein und aber nein, weder für Schüler noch Lehrer, — bestimmt nicht für den Lehrer. Wie überraschend aber ist das Resultat!

Und liegt es nicht am Lehrer, wenn der Schüler solche Sachen lernt wie: „es ist mir Wurst"? Es ist gewiss nicht nötig, „dass derartiges Empfindungsdeutsch" dem Schüler beigebracht wird. Ein weiser Lehrer ist in solchen Fällen wirklich weise. Wenn nun ein solcher Satz in einem Buche angewandt wird, ist es ein Leichtes, gute Auswahl zu treffen. Dieser Satz findet sich meines Wissens überhaupt nicht in einem Buche, für die direkte Methode berechnet, sondern in einem Buche, dessen ganze Zusammenstellung als von fraglichem Werte hinzustellen ist.

Es scheint allerdings „Ironie, dass zu den begeistertsten Anhängern der verschiedenen (neuen) Methoden gerade diejenigen gehören, deren Deutsch selbst — eine rechte Portion derselben vertragen könnte". Auch hier weist die Praxis überraschende Resultate auf. Für ein College oder eine Universität setzt man voraus, dass man der Fremdsprache mächtigere Lehrer anstellt als für eine „High School". Dementsprechend wird Schülern von „High Schools" ihre Arbeit anders berechnet, wenn sie Studenten einer Universität werden. Der Wortschatz, der sich an der Universität auf ein Jahr erstreckt, genügt für zwei Jahre in den „High Schools". Das Überraschende dabei ist, dass der geringere Wortschatz solcher Lehrer, die der fremden Sprache nicht ganz mächtig sind, sich so vollständig bei den Schülern eingeprägt hat, dass „High School" Schüler gewöhnlich ohne Schwierigkeit an der Universität fortfahren können. Es ist ja ausserdem eine alte Tatsache: der Gelehrte ist nicht immer der beste Lehrer. Wer die Fremdsprache vollständig beherrscht, vielleicht besser als die Landessprache, ist nicht immer der beste Sprachlehrer, gewiss nicht bei der direkten Methode. Das grosse Geheimnis des Erfolges für solche Lehrer ist die Fähigkeit, den beherrschten Wortschatz den bestehenden Bedingungen anzupassen, — in Wahrheit ein Kunststück! So ist denn der Lehrer nicht zu verachten oder als wertlos hinzustellen, der selbst noch „eine rechte Portion" vertragen könnte. Mit dem guten Willen solcher Lehrer und mit der Zeit werden sich auch solche Fälle immer mehr und mehr ausgleichen, denn die direkte Methode macht „das Wort vom Schweiss" nicht zunichte, — sie ist sich des Schweisses wohlbewusst und wird, wenn so angewandt, die gewünschte Frucht bringen.

Vieles wäre noch zu sagen, — meine Absicht ist erreicht. Meine Absicht war nicht, eingehend die Frage zu behandeln: Was ist die direkte Methode und wie unterrichtet man dieselbe? Das ist zu sehr Sache des Einzelnen, — Geschmacksache. Persönlichkeit, Energie und guter Wille, mit der nötigen Ausdauer und Geduld, machen dem einen die Aufgabe leichter, dem anderen schwerer; diesem Freude, jenem Sorge. Ich selbst

mag mich nicht engen Regeln anpassen. Der Sinn der direkten Methode muss uns aber klar sein und ihr Geist muss uns beseelen — wir müssen uns unseres Lehramtes wirklich freuen. Dann kann sich die direkte Methode nicht nur mit der alten messen, sie wird dieselbe um vieles übertreffen.

Wert des Lateinunterrichts. In der Mainummer der Zeitschrift „Educational Review" findet sich ein Artikel über den lateinischen Unterricht von J. Crosby Chapman, Western Reserve University. Herr Chapman hat selbst gründlich Latein getrieben, daher ist sein Urteil besonders wichtig. Am Schlusse des Artikels sagt er: „Man soll nicht glauben, dass meine Stellung dem Latein gegenüber die eines Philisters ist. Niemand hat grössere Achtung vor den Klassikern als der Schreiber, *trotzdem* er in der klassischen Abteilung einer der berühmten Schulen Englands erzogen worden ist." In diesem einen Satze ist schon eine Kritik der Unterrichtsmethode in jenen Schulen enthalten.

Nach Chapman sind es besonders drei Gründe, die für den Unterricht in der lateinischen Sprache angeführt werden.

1. Latein fördert die Kenntnis und den Gebrauch der *englischen* Sprache. Da die lateinische Sprache ein Muster der Knappheit und Genauigkeit ist, so trägt eine Kenntnis dieser Sprache zu einem guten englischen Stil wesentlich bei. Ferner ist ein grosser Teil des lateinischen Wortschatzes im Englischen wieder zu finden. Dieses Argument geht von dem Gedanken aus, dass Latein nicht des Latein wegen getrieben werden soll. Wenn eine gründliche Kenntnis des *Englischen* der Zweck dieses Faches ist, dann ist die gegenwärtige Methode des Unterrichts nicht die richtige. Wenn ferner die Kenntnis des beiden Sprachen gemeinsamen Wortschatzes der Zweck ist, dann ist die lateinische Grammatik unnötig.

Dass der englische Stil durch die Kenntnis des Latein gefördert werde, bezweifelt Chapman. „Es ist töricht, ohne die nötigen Experimente hierüber eine bestimmte Meinung auszusprechen; aber ich wage den Gedanken auszusprechen, dass hundert Unterrichtsstunden, die den englischen Klassikern gewidmet werden, den englischen Stil bedeutend stärker beeinflussen würden als fünfhundert Stunden Lateinunterricht, so wie derselbe heute in unseren Schulen erteilt wird."

2. Das Studium dieser Sprache macht den Schüler mit der römischen Literatur und Geschichte bekannt. Chapman gibt zu, dass der Gebildete mit diesen Erscheinungen bekannt sein muss. Aber er fragt, auf welche Weise diese Kenntnis am leichtesten und besten erworben wird. Er kommt zu dem Schluss, dass es entschieden besser ist, sich diese Kenntnis durch gute Übersetzungen, an denen im Englischen heute durchaus kein Mangel herrscht, zu erwerben. Denn bei der heutigen Me-